

Thomas Szulevicz

# Der finder læring sted<sup>1</sup>

## Resume

Denne artikel argumenterer for nødvendigheden af at tematisere, hvorledes social praksis foregår fra et lokaliseret udgangspunkt. Artiklen tager udgangspunkt i den topografiske vending (Hastrup, 2005), der aktuelt foregår, hvor rum, materialitet og krop rehabiliteres som vigtige aspekter i forståelsen af social praksis. Artiklen diskuterer forskellige aspekter ved den erkendelsesmæssige rehabilitering af materialitetens betydning for social praksis. Der præsenteres to forskellige perspektiver på, hvorledes topografiske perspektiver, med udgangspunkt i forståelsen af læring, kan tematiseres og inddrages i analyserne af social praksis. Det første perspektiv er et overordnet analytisk perspektiv, hvor der argumenteres for, at enhver forståelse af social praksis må tage sit udgangspunkt i, at mennesker altid indgår i et praktisk og lokaliseret engagement med deres omgivelser.

Det andet perspektiv er en konkret analyse af et rums fysiske rammers betydning for læring. I den sammenhæng hævdes, at et landskabs/rums arkitektoniske udformning opstiller bestemte handlebetingelser og dermed også særlige betingelser for læring.

Afslutningsvist diskuterer artiklen en række potentielle problemstillinger knyttet til et topografisk perspektiv.

Nøgleord: læringsrum, lokalitet, progressivt stedsbegreb, topografisk udgangspunkt

## Introduktion

“Jeg kan godt lide at være i malkegraven, fordi der er ikke så mange ting, som jeg skal forholde mig til.”

Således beskriver Peter sin oplevelse af at arbejde i malkegraven på Havredal Praktiske Landbrugsskole (HPL). Peter er elev på HPL, som er en mesterlæreinspireret landbrugsuddannelse for unge elever med boglige vanskeligheder. HPL fungerer som et almindeligt landbrug, der drives i fællesskab imellem elever og fagpersonale på HPL. Eleverne tager på HPL de første moduler af landbrugsuddannelsen, og bliver efter endt uddannelse landbrugsassistenter. HPL er således et alternativt uddannelsesstilbud til en gruppe af unge, som ikke har mulighed for at tage en landbrugsuddannelse på de eksisterende, ordinære landbrugsuddannelser, hvor uddannelsen er lagt meget mere an på teoretisk og klasserumsbaseret undervisning.

Jeg har igennem de seneste tre år lavet et Ph.d.-projekt, hvor jeg har undersøgt den pædagogiske praksis på HPL. I løbet af forskningsprojektet blev jeg i stigende grad opmærksom på, hvordan eleverne mere eller mindre direkte peger på betydningen af den fysiske organisering af de læringsmiljøer, som de deltager i. I ovenstående citat beskriver Peter eksempelvis,

1 Artiklen baserer sig på forskellige teoretiske og empiriske kapitler fra min Ph.d.-afhandling (Szulevicz, 2010).

hvordan han synes godt om at arbejde i malkegraven, fordi malkegraven som læringsrum er kendetegnet ved, at han ikke skal forholde sig til for mange ting på én gang. Som et andet eksempel på, at eleverne på HPL hæfter sig ved læringsmiljøernes fysiske organisering, vil jeg referere til Carstens nedenstående beskrivelse af sit første møde med HPL:

“Da jeg så kom herop (på HPL, min tilføjelse, TS), og gik rundt og kiggede på værkstederne, der begyndte jeg sådan at få et bedre indtryk af det, fordi jeg kunne da godt se, at der var sådan set ikke noget klasseværelse her. Det var mere uden for det hele. Så begyndte gejsten at komme lidt tilbage for at fortsætte med at få uddannelsen.”

Carsten havde før sit møde med HPL gået på en almindelig landbrugsskole. Han kunne imidlertid ikke følge med i den klasserumsbaserede og bogligt anlagte undervisning, og han droppede ud efter tre måneder. De dårlige erfaringer fra den almindelige landbrugsskole havde fjernet Carstens lyst til at tage en landbrugsuddannelse – indtil han altså besøgte HPL og så, hvordan den fysiske organisering af læringsmiljøerne på uddannelsen var anderledes end på den landbrugsskole, som han var droppet ud af.

I denne artikel vil jeg argumentere for, at analyser af læringsmiljøernes fysiske organisering kan nuancere vores forståelse af læring. Der vil blive taget udgangspunkt i det situerede læringsperspektiv (Lave & Wenger, 2003). Jeg vil vise, hvordan det er en forståelse af læring, der netop tematiserer, at læring er en lokaliseret praksis, som *finder sted*. Dog er der i visse fortolkninger af situeret læring en tilbøjelighed til at nedtone læringens lokaliserede dimension og i stedet betone, hvordan læring primært er diskursivt, relationelt og symbolsk medieret. Denne tendens tolkes som en mere generel strømning inden for human- og samfundsvidenskaberne, hvor der igennem en årrække har været fokus på sprogpil, diskurser og sym-

bolsk interaktion (Hastrup, 2005, Kayser Nielsen, 2005). Imidlertid foregår der aktuelt en *topografisk vending* (Hastrup, 2005), hvor rum, materialitet og krop rehabiliteres som vigtige aspekter i forståelsen af social praksis. Artiklen diskuterer forskellige aspekter ved den erkendelsesmæssige rehabilitering af materialitetens betydning for social praksis. Der præsenteres to forskellige perspektiver på, hvorledes topografiske perspektiver, med udgangspunkt i forståelsen af læring, kan tematiseres og inddrages i analyserne af social praksis.

### Situeret læring og betydningen af at være situeret

Det situerede læringsperspektiv kan tolkes som et kritisk opgør med en kognitiv-funktionalistisk læringsopfattelse (Lave, 1988). I kognitiv-funktionalistiske læringsteorier foretages en adskillelse mellem individ og omgivelser, hvor individet antages at konstruere eller tilægge sig en forståelse af omverdenen igennem bearbejdning af informationer. I situeret læring tages i stedet udgangspunkt i individets deltagelse i social praksis. Det analytiske udgangspunkt forskubbes således fra individets (mentale) bearbejdning af information til deltagelse i foranderlige og socialt situerede praksisser. Læring bliver hermed et spørgsmål om, hvad mennesker *gør*. Derfor må undersøgelser af læring rette blikket mod, at mennesker ikke kun bearbejder information eller håndterer mening og betydning, men at de også handler og foretager sig noget for at tilpasse sig ændrede omstændigheder eller for at blive bedre til noget. Med andre ord må en forståelse af læring rette sig imod de materielt situerede praksisser, som mennesker deltager i. I den forbindelse er det vigtigt at holde sig for øje, at når folk foretager sig noget, foregår denne virksomhed altid et *sted* (Kayser Nielsen, 2005). Når eksempelvis Peter fortæller, at han synes godt om at lære i malkegraven, skyldes det, at malkegraven som fysisk læringsrum inviterer til nogle bestemte typer af praksis. Pointen er således, at læring er

situeret og finder sted på konkrete lokaliteter, og at disse lokaliteter har betydelig indflydelse på læreprocesserne.

Men hvad indebærer det reelt at være situeret? Selv beskriver Lave & Wenger (2003: 35): “*at der ikke er nogen virksomhed, som ikke er situeret.*” Altså skal alle menneskelige praksisser anskues som situerede. Med reference til eksisterende studier af kognition beskriver Lave & Wenger videre, hvordan der flourer forskellige problematiske fortolkninger af betydningerne af at være situeret:

“I nogle tilfælde betød “situeret” simpelthen, at nogle af folks tanker og handlinger var placeret i rum og tid. Andre gange syntes det at betyde, at tænkning og handling kun var sociale i den snævre forstand, at de indvirkede på andre mennesker, eller at deres betydning var direkte afhængig af det sociale miljø, som gav anledning til dem. Disse typer af fortolkninger, som er beslægtet med naive synspunkter på indeksikalitet, opfattede som regel nogle aktiviteter som situerede og andre ikke.” (Ibid.: 34).

Citatet illustrerer forskellige (fejl)fortolkninger af, hvad det vil sige at være situeret. Ifølge Lave & Wenger er der en tendens til at reducere begrebet situerethed til blot at dække over tanker og handlinger, der foregår i rum og tid. Omvendt anvender andre situerethed for snævert til at dække over tanker og handlinger, der indvirker på andre mennesker. Konsekvensen af sådanne synspunkter er altså, at nogle aktiviteter opfattes som situerede, mens andre ikke gør det.

En af styrkerne ved Lave & Wengers forståelse af situerethed er, at den både kan rumme, at aktiviteter udspiller sig inden for en specifik og konkret situeret kontekst, samtidig med at den også har øje for, at disse aktiviteter foregår inden for rammerne af et fælles politisk, historisk og kulturelt meningssystem.

Empirisk kan mangfoldigheden i forståelsen af situerethed illustreres med Laves (1988) beskrivelse af “almindelige menneskers” ind-

købsstrategier i supermarkeder. Lave viser, hvordan husmødre ikke anvender de matematiske udregningsstrategier, som de lærte i skolen til at beregne de bedste indkøb. I stedet benytter de sig af situationelle cues og faktorer som eksempelvis tilbuddene i supermarkederne og deres families størrelse og vaner. Lave pointerer hermed, at almindelige menneskers udregningsstrategier er funderet i situerede og sociale forhold, der relaterer sig til vores daglige livsførelse frem for kun at være indlejret i snævre kognitive modeller.

Med eksemplet viser Lave, at indkøb i supermarkedet både er forankret i konkret tid og rum, ligesom overordnede politiske og økonomiske forhold også influerer på indkøbssituationen. Og det er netop essensen i at være situeret; at der både er en sensitivitet over for det unikke, lokaliserede og partikulære i situationen, samtidig med at situerede praksisser altid er medierede af overordnede historiske og sociopolitiske forhold.

### Underbetoning af materialitet

I kølvandet på Etienne Wengers bog “*Communities of Practice*” fra 1998 kom der mere fokus på hvordan deltagere i et praksisfællesskab internt *forhandler* mening. Bogen var et forsøg på at videreudvikle praksisfællesskabsbegrebet, og selvom Wenger bl.a. også beskrev, hvordan praksisfællesskaber er lokaliserede og finder sted, kom der i mange efterfølgende fortolkninger og anvendelser af situeret læring fokus på de symbolsk og diskursivt medierede aspekter ved praksisfællesskabet. Denne tendens kan bl.a. aflæses i nedenstående beskrivelse af forståelsen af praksisfællesskaber:

“A “community of practice” must be seen in the same way, defined by its social patterns and organization. Some may think of it as more of a “network” than a community because there are no implications of geographic proximity, just significant social interaction and communication.” (Singleton, 1998: 4).

Et andet eksempel på tendensen til primært at forstå det situerede i situeret læring som en abstrakt eller diskursiv situering kan ses i nedenstående citat:

“So, saying that activities are social has nothing to do per se with whatever the activity is done alone or with other people present. Social does not necessarily mean in the presence of other people, and situated does not refer to a specific location. Learning is situated because it is constrained and afforded by the person’s “understanding” of his/her place in a social practice.” (Elmholt, 2001: 3)

Disse udlægninger af praksisfællesskabsbegrebet peger begge på, at praksisfællesskaber ikke nødvendigvis opererer med et lokaliseret udgangspunkt. Praksisfællesskabsbegrebet får dermed nærmere karakter af et kommunikativt og symbolsk netværk uden eksplicit materiel forankring. Nu kan det indvendes, at praksisfællesskabsbegrebet i sig selv rummer en dobbelthed. På den ene side henviser begrebet til, at vi er en del af konkrete og fysisk situerede fællesskaber. På den anden side er praksisfællesskabsbegrebet et relationelt, analytisk perspektiv, hvor individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer bliver det erkendelsesmæssige udgangspunkt for forståelsen af læreprocesser (Lave, 2008). Ikke desto mindre kan de to ovenstående udlægninger af praksisfællesskaber tolkes som udtryk for en bredere human- og samfundsvidenskabelig tendens til primært at fokusere på symbolsk, diskursivt og sprogligt medierede aspekter ved sociale fænomener (Kayser-Nielsen, 2005). Denne tendens har bl.a. rødder i hvad den amerikanske filosof Rorty (1967) identificerede som den ‘sproglige vending’. Den sproglige vending var udtryk for en markant tendens, hvor de traditionelle metafysiske og erkendelsesteoretiske problemer blev opfattet som sproglige problemer, som skulle forstås og løses på baggrund af sproget som medium. Som et led i den sproglige vending blev der bl.a. gjort op med modernitetens rationalistiske

forestilling om, at verden kan erkendes, som den fremstår. I stedet kom det til at stå klart, at vores erkendelse af verden foregår med sproget som centralt medierende fænomen.

Hastrup (2005) argumenterer for, at denne sproglige vending var startskuddet til, hvad der senere blev til en ‘litterær’ vending. Den litterære vending byggede videre på en række af den sproglige vendings karakteristika, men gav samtidig anledning til nye overvejelser over, hvorledes verden konstrueres i fortællinger eller narrativer. Disse nye overvejelser førte bl.a. til et mere omfattende opgør med forestillingen om, at verden kan læses direkte, og i stedet blev der lagt vægt på, at vores forståelse af omverdenen konstrueres narrativt og diskursivt (se eksempelvis Derrida, 2001).

Hvor videnskabens rolle, før den sproglige vending, noget forenklet, var at blotlægge verdens natur, blev det under særligt den litterære vending et spørgsmål om fortolkning og (de)konstruktion. Den sproglige og litterære vending har haft betydelige implikationer for vores forståelse af en række forhold knyttet til vores kultur- og samfundsliv. Men nok så interessant har den også medført, at de fysiske og materielle aspekter ved omgivelserne i vid udstrækning enten er blevet ignoreret eller blevet anskuet som diskursivt og kulturelt konstruerede. I stedet for at interessere sig for de materielle omgivelser er der således i højere grad blevet fokuseret på de betydninger, italesættelser og symbolske billeder, som er blevet tillagt disse materielle omgivelser og den materielle kultur (Kayser-Nielsen, 2005). Dette har bl.a. medført, at rum som byen, te-rapilokalet eller klasseværelset i stedet for at blive betragtet som fysiske og håndgribelige rum er blevet anskuet som socialt producerede, som videnskaben primært har haft til formål at dekonstruere. De konkrete, fysiske rum er altså blevet forstået som konstruktioner, og på bekostning af materialitet, handling og praksis er der i stedet blevet fokuseret på den mening, som rummene er blevet tillagt (Ibid.).

## Lokalisering

Konsekvensen af tendensen til primært at forstå rum som kulturelt og socialt producerede er, at det fysiske og materielles betydning for sociale processer risikerer at blive overset. Fra flere sider peges der dog på, at der aktuelt foregår en 'topografisk vending' ("Spatial Turn") (Hastrup, 2005, Kayser-Nielsen, 2005, Gruenwald, 2003, Gulson & Symes, 2007), hvor rum og materialitet rehabiliteres som vigtige aspekter i forståelsen af social praksis. Der er for så vidt ikke noget nyt i, at der særligt inden for etnografiske studier fokuseres på det konkrete rums betydning for social interaktion. Men med det topografiske perspektiv skubbes rumlige dimensioner i forgrunden snarere end i baggrunden af analysen. Gieryn (2000) beskriver tendensen således:

"Place is not merely a setting or backdrop, but an agentic player in the game – a force with detectable and independent effects on social life." (Gieryn, 2000: 466).

Gieryn argumenterer videre for, at den konkrete fysiske virkelighed ('place'), som mennesker færdes i, skal tilskrives lige så stor betydning som kategorier som race, samfundsklasse og køn i relation til individers skabelse af identitet. Det kan indvendes, at det kan være problematisk i sig selv at tilskrive steder agens, som Gieryn gør det. Citatet anvendes da også primært til at illustrere, hvilken ny rolle rum og steder<sup>2</sup> tilskrives inden for visse nyere dele af socialvidenskaberne.

I tråd med perspektiverne fra den topografiske vending argumenterer Dreier (2008) for, at situerede praksisser både indeholder en positioneret og lokaliseret dimension (position and location):

"Locations refer to a quasi-physical definition of space and time, while positions are specified at the level of a structured, institutionalized, and contextualized social landscape. Locations rest on a tightly combined duality of the material and the social, while positions are more socially defined but still associated with locations. If we do not insist on relating locations and positions, positions turn into free-floating entities of a culture or a discourse, completely eliminating their practical situatedness and what is at stake locally in relation to them. If we give up the concept of location, we lose the situated, embodied, practical grounding of personal perspectives and participation." (Dreier, 2008: 32-33).

Ifølge Dreier må der altså ikke foretages en dualistisk adskillelse imellem de positionerede eller lokaliserede aspekter ved social praksis. Begge dimensioner skal med, og hvis vi overser, at menneskelige handlinger har et lokaliseret udgangspunkt, mister vi den situerede, kropslige og subjektive dimension ved social praksis. Vi er med andre ord nødt til at have øje for, at de måder vi er positionerede på, altid også foregår fra et lokaliseret udgangspunkt. I det følgende vil jeg komme med to forskellige perspektiver på, hvorledes vi analytisk kan tematisere de lokaliserede aspekter i analyserne af social praksis.

Det første perspektiv er et overordnet analytisk perspektiv, hvor jeg med inspiration fra den britiske antropolog Tim Ingold, argumenterer for, at enhver forståelse af social praksis må tage sit udgangspunkt i, at mennesker altid indgår i et praktisk og lokaliseret engagement med deres omgivelser.

Det andet perspektiv er en konkret analyse af et rums fysiske rammers betydning for læring. I den sammenhæng vil jeg argumentere for, at et landskabs/rums arkitektoniske udformning opstiller bestemte handlebetingelser og dermed også særlige betingelser for læring.

2 Artiklens hensigt er ikke analytisk at skelne mellem forskellige aspekter af rum. Begreberne rum, sted og landskab anvendes således mere eller mindre synonymt.

### Et beboerperspektiv

Tim Ingold er en del af den såkaldte landskabsantropologi, der blomstrede op i 1990'erne, hvor relationen mellem mennesker og deres landskaber aktivt blev sat på dagsordenen. Som udgangspunkt tager Ingold (2000) afstand fra at analysere et landskab som et objektivt rum eller som et subjektivt sted. Et sted og et rum er, for Ingold, såvel idemæssigt som materielt, en del af landskabet, som udgør en social helhed. For Ingold er landskabet den verden, man lærer at kende ved at opholde og bevæge sig på og mellem bestemte lokaliteter/steder:

“In short, the landscape is the world as it is known to those who dwell therein, who inhabit its places and journey along the paths connecting them.” (Ingold, 2000: 193).

Ingold tematiserer, hvordan tænkning og læring altid foregår som lokaliserede praksisser, der udspringer af individers aktive engagement i omverdenen.

For at illustrere sin pointe opstiller Ingold (2000) to forskellige perspektiver; et byggeperspektiv og et beboerperspektiv. De to perspektiver er inspireret af Heideggers (2000) distinktion mellem at bygge (tysk: bauen) og at bo (tysk: wohnen).

Byggeperspektivet baserer sig på en antagelse om, at vi som mennesker mentalt er i stand til at forme repræsentationer af omgivelserne, *før* vi agerer i dem. Så i modsætning til dyr er vi ikke ‘opslugt’ af naturen, og underlagt de begrænsninger, som en sådan sammensmeltning med naturen kunne medføre. I stedet er vi som mennesker en adskilt og løsrevet del af den omverden, der omgiver os. Så når mennesker bygger noget, er det ikke bare resultatet af et evolutionært udviklet adfærdsrepertoire. Menneskets evne til at bygge er en konsekvens af vores evne til at forestille og anticipere forskellige mulige udviklingsscenarier, og på baggrund af disse konstruere en bestemt forståelse af omgivelserne, som vi handler ud fra (Ingold, 2000, Plumb, 2008).

Ifølge byggeperspektivet konstruerer vi som mennesker en mental repræsentation af vores omgivelser, før vi handler i dem. Ingold pointerer at socialvidenskaberne er gennemsyret af byggeperspektivet. Udgangspunktet for byggeperspektivet er, ifølge Ingold, en problematisk adskillelse mellem det perciperende individ og den omverden, der perciperes. Det problematiske i denne adskillelse består i, at den perciperende er nødt til mentalt at rekonstruere de perciperede omgivelser, før han/hun kan handle i dem. Hermed anskues mennesker og de landskaber, som de indgår i, som adskilte og ikke umiddelbart relaterede størrelser.

Der er tydelige analogier mellem byggeperspektivet og det tidligere omtalte kognitiv-funktionalistiske læringssyn, hvor læring beskrives som en proces, hvor menneskets hjerne danner repræsentationer af enheder og begivenheder i den objektive verden. Disse repræsentationer internaliseres og gøres til genstand for refleksion samt efterfølgende udgangspunkt for handling.

Distinktionen mellem at bygge og at bo er, som tidligere beskrevet, hentet fra fænomenologen Heidegger. Verbet ‘to dwell’ er den engelske oversættelse af det tyske verbum “wohnen” (Heidegger, 2000), og kan på dansk oversættes til “at bo”, “dvæle ved noget” eller at “opholde sig (ved)”. Med blik for risikoen for tab af nuancer benævnes “dwelling-perspektivet” fremover beboerperspektivet.

Beboerperspektivet adskiller sig fra byggeperspektivet ved ikke at foretage en dualistisk adskillelse imellem et subjekt, der står overfor en objektiv verden. I stedet antages mennesket altid at *bebo* den verden, som det indgår i praktisk engagement med. Tænkning og handling er i denne forståelse ikke to modsatrettede aspekter af den menneskelige væren – tænkning er nemlig allerede en integreret del af handling. Dette betyder, at de forestillinger vi som mennesker danner os eller ‘bygger’, opstår i takt med vores praktiske engagement i konkret situerede aktiviteter og handlinger.

Vi eksporterer altså ikke planer eller mentale konstruktioner ind i den verden, som vi bygger. I stedet er det kun muligt at forestille sig, hvad vi vil bygge i verden, fordi vi allerede bebor denne verden. De tanker og forestillinger vi gør os om vores omgivelser, er altså betingede af, at vi allerede er til stede i selvsamme omgivelser (Ingold, 2000; Plumb, 2008).

Ingold fremsætter altså med sit Heidegger-inspirerede beboerperspektiv en radikalt anderledes ontologisk forståelse af forholdet mellem person og omverden. Perspektivet er udtryk for en dialektisk forståelse, hvor hverken individ eller omverden kan isoleres som analyseenheder. En implikation af beboerperspektivet er, at processer som tænkning, perception, hukommelse og læring skal forstås ud fra den økologiske kontekst, som vi som mennesker interagerer med vores omgivelser i. Hvis vi vender tilbage til den tidligere omtalte kognitiv-funktionalistisk inspirerede læringsteori beskrives læring som en proces, hvor individet begynder at beskæftige sig med det konkrete for dernæst at bevæge sig over imod dannelsen af abstrakte begreber (Lave & Packer, 2008). I modsætning hertil forsøger Ingold at formulere en bestemmelse af læreprocessen som en beboelse af den konkrete praksis, der omgiver os i vores praktiske hverdag. Læreprocessen er her ikke alene rettet mod at søge at vide noget mere om denne omgivende praksis. Det væsentlige er, at processen er rettet mod at bebo den praksis, som den enkelte tager del i. Vi bebor vores omverden, og erkender den gennem praktisk aktivitet – praksisser – og ikke gennem passiv kontemplation eller mental konstruktion af virkeligheden. Med beboerperspektivet lægger Ingold op til at forstå læring (og kognition) med udgangspunkt i individets lokaliserede deltagelse i social praksis. Ingold beskriver selv processen således:

To study cognition is to focus on the modus operandi not of the mind, in organising the bodily data of sense, but of the whole body-person in

the business of dwelling in the world.” (Ingold, 2000: 162-63)

For Ingold drejer kognition og læring sig således om at kigge på hele personens engagement/beboelse af de omgivelser, som vedkommende indgår i, og dermed kommer læring til at handle om at flytte ind i, bebo og praktisere vores omverden.

Den læringsforståelse, som Ingold skitserer med sit beboerperspektiv, adskiller sig markant fra dualistiske og kognitivistiske forståelser af læring. Dette kan eksemplificeres med henvisning til den norske læringsforsker Bjørgens princip om *‘ansvar for egen læring’* (1991), som i de seneste årtier har vundet stærkt frem i forskellige uddannelses- og læringsmiljøer. Grundsubstansen bag forestillingerne om ansvar for egen læring består i, at eleverne selv er ansvarlige for deres egen læring. De skal selv planlægge, udføre og realisere deres læringsmål, og når elevernes ansvarliggøres for egen læring, bliver den personlige læring et mål i sig selv. Denne læringsforståelse falder fint i tråd med den udbredte projektpædagogik, og lægger op til en relativt lav grad af pædagogisk og indholdsmæssig styring. Bag forståelsen af ansvar for egen læring ligger en implicit opfattelse af det selvansvarlige lærende individ som uafhængigt og løsrevet fra sociale og strukturelle begrænsninger. Det er samtidig en forståelse af læring, der har klare paralleller til det tidligere omtalte byggeperspektiv, hvor individet uafhængigt af sine omgivelser forventes at tage ansvar for egen læring. Med Ingolds (2000) beboerperspektiv kan forståelsen af det selvberoende og selvansvarlige lærende individ, som ligger bag læringsforståelsen i *‘ansvar-for-egen-læring’*, kritiseres for at basere sig på en forsimplet forståelse af, hvad det indebærer at lære som autonomt individ. Ingold peger på, at vores evne til at udføre selvstændige handlinger (og dermed også at lære) *ikke* hænger sammen med, at vi er løsrevne fra vores omgivelser. Denne

evne hænger tværtimod sammen med, at vi er sammenflettede med vores fysiske og sociale omverden. For Ingold (2000) handler læring således om at dykke ned i og at bebo vores omgivelser. Ansvar kan således kun forstås som et dialektisk anliggende imellem individet og de omgivelser, som individets læring udspringer fra. For en mere udfoldet og empirisk funderet analyse af, hvordan læring kan forstås som beboelse af landskaber vil jeg henvise den interesserede læser til min afhandling (Szulevicz, 2010).

### Malkegraven som læringsrum

I det følgende vil jeg præsentere artiklens andet perspektiv på, hvorledes vi kan tematisere lokaliserede aspekter i analyserne af social praksis. Jeg vil i den sammenhæng vende tilbage til artiklens indledende citat fra HPL-eleven Peters beskrivelse af, hvorfor han godt kan lide at arbejde i malkegraven.

Malkningen på HPL foregår fra en malkegrav, som er en naturligt nedsunken platform, som gør, at malkeren kan malke køerne uden at skulle bukke sig ned. Malkegraven på HPL er en såkaldt sildebensmalkegrav, hvor 8 køer (4 i hver side) går ind på malkepladsen. Køerne står med yveret vendt mod malkegraven i en ca. 30 gradersstilling, således at de set ovenfra tager form som et fiskeskrog.

Malkningen foregår ved, at malkeren renser koens yvere, og tjekker mælkens konsistens og farve ved manuelt at frembringe 3-4 stråler fra hver af koens patter. Herefter sættes en malke-maskine på yverne. Malkemaskinen fungerer som en diende kalv, der suger mælken ud af koens yvere. I forbindelse med at malkemaskinen sættes på, får hver ko en bestemt mængde kraftfoder.

Malkemaskinen tager ca. fem minutter om at malke en ko. Når de otte køer i malkegraven er malket færdig, lukkes de ud, før de næste otte køer tages ind.

Malkningen er en kompleks praksis, der indeholder mange forskellige komponenter; malkeanlægget skal tændes, køerne skal have varierende mængder kraftfoder, nogle køer skal malke manuelt i en spand, yverne skal rengøres ordentligt, malkekopperne skal sættes rigtigt på for ikke at suge for meget luft ind osv.. Men noget af det, som kendetegner malkegraven er, at det er en nøje reguleret praksis, hvor aktiviteterne i vid udstrækning er forhåndsbestemte, og hvor brugen af rummet står klart for eleverne på HPL.

Kirkeby (2006) har foretaget en analyse af, hvilke handlemuligheder det fysiske rum stiller til rådighed for børn i deres skolehverdag. Hun sondrer i den sammenhæng imellem en type læringsrum, hvor der foregår på forhånd fastlagte aktiviteter, og en anden type læringsrum, som er mindre entydige i deres brugsmuligheder. I den første type læringsrum foregår der typisk en specialiseret og på forhånd fastlagt aktivitet. Denne type rum har et specialiseret design, og Kirkeby (2006: 15) beskriver, hvordan et sådant rum er funktionelt højt kodet. Dette indebærer, at rummet er struktureret, så det kun tilbyder nøje definerede former for anvendelse, og med Kirkebys begreber er præget af en *hård funktionalisme*<sup>3</sup>. Ordet hård er valgt, fordi brugsmåderne af rummet er veldefinerede og ikke umiddelbart står til forhandling (Ibid., Kirkeby et al. (2005: 50). Kirkeby (2006) nævner som eksempel på et rum, der er præget af en relativt høj grad af hård funktionalisme faglokaler som eksempelvis sløjd-, fysik- eller biologilokaler, hvor indretningen består af flere faciliteter, der typisk hver især er højt specialiserede, og hvor brugsmåderne af faciliteterne er veldefinerede.

Det skal dog pointeres, at en høj grad af funktionalisme i et læringsrum ikke er ensbetydende med, at det er simple aktiviteter,

3 Der er ingen paralleller mellem denne type af funktionalisme, og den funktionalistiske forståelse af læring, som jeg tidligere beskrev.



der udføres i de pågældende rum. Den høje grad af funktionalisme er blot udtryk for, at de handlemuligheder, der tilbydes i rummet er nøje definerede og relativt begrænsede.

Som modsætning til det højt kodede funktionelle rum opstiller Kirkeby (2006) en type rum, der er præget af en *blød funktionalisme*. Denne type rum er designet på en måde, der umiddelbart giver mulighed for flere handle- og brugsmuligheder. Begrebet blød funktionalisme beskriver rum, der er arkitektonisk veldefinerede, men funktionelt svagt kodede. Denne type rum lægger hermed op til en større grad af åbenhed for fortolkning, og de tilbyder et bredere spektrum af brugsformer end rum, der er karakteriseret af en hård funktionalisme (Ibid.: 50-51). Som eksempel på et rum præget af blød funktionalisme nævner Kirkeby et al. (2005) den del af skoledagen, der ikke er lærerstyret, men hvor eleverne skal disponere over deres tid, rum og muligheder, som det eksempelvis foregår under gruppe- og projektarbejde. Den bløde funktionalisme er udtryk for en type rum, der måske nok er arkitektonisk veldefinerede, men hvor rummet i sig selv sjældent tilbyder nogle klart definerede handlemuligheder.

På mange måder kan dette tolkes som et generelt karakteristikum for en stor del af de rum, som elever indgår i i folkeskolen. Eksempelvis beskriver Saugstad (2003), at skolen har en frihed fordi den ikke er underlagt et krav om, at det eleverne lærer, skal kunne anvendes direkte:

“Skolen kan dermed frit konstruere sig eget læringslandskab, det, jeg fremover vil kalde for skolens virtuelle læringsrum. Skolen får således ikke bare styr på, men kan også styre læreprocessen. Skolen “frihed” viser sig f.eks. i det forhold, at dens mål og indhold hele tiden er til diskussion, (...).” (Saugstad, 2003: 309).

Det kan diskuteres, om skolens mål og indhold hele tiden er til diskussion. Mange af skolens rum er dog virtuelle i den forstand, at læreprocessen kan bestemmes i forhold til nogle

overordnede didaktiske og pædagogiske mål, men også fordi at de arkitektonisk er funktionelt svagt kodede.

Hvis vi vender tilbage til malkegraven, kan den i udpræget grad karakteriseres som et læringsrum præget af hård funktionalisme, hvor arkitekturen faciliterer specifikke og fastlagte aktiviteter: Malkeanlægget kan kun tændes på én bestemt måde, malkekopperne skal sættes på yverne, og er ikke meningsfulde at anvende andre steder, båndene på køernes ben refererer nøjagtigt til, hvor meget kraftfoder køerne skal have osv..

Kirkebys beskrivelse af et rum præget af hård funktionalisme kan begrebsmæssigt sammenlignes med Gibsons (1979) affordancebegreb. Den hårde funktionalisme i malkegraven er udtryk for, at der er mange umiddelbart letafslæselige affordances eller affordances, der når de først er blevet forklaret og illustreret, er tydelige. Her tænker jeg eksempelvis på, at malkemaskinerne kun kan sættes på køernes yvere på én bestemt måde, eller at båndenes farver på køernes ben klart signalerer, hvor meget kraftfoder køerne skal have.

I forhold til Peters udsagn om, at han har lettest ved at lære, når han ikke har for mange ting at forholde sig til, er det ikke nødvendigvis kun det, det handler om. I malkegraven skal han, som tidligere pointeret, reelt forholde sig til en lang række ting. Alternativt kunne Peters udsagn snarere tolkes i retning af, at han har lettest ved at lære i et rum, der er præget af en hård funktionalisme, og hvor brugsmåden af rummet hverken er til forhandling eller fortolkning. Han profiterer med andre ord af at indgå i et læringsrum som malkegraven, der består af køerne og en lang række specialiserede artefakter, der kun tilbyder/afforder nøje definerede former for anvendelse. Den nøje definerede anvendelse af rummet giver Peter ressourcer og overskud til at fokusere på, hvilke opgaver der skal løses i rummet.

Generelt gælder at en stor del af læringsmiljøerne på HPL er kendetegnet af en høj

(grad af) funktionalisme. I staldene står dyrene i båse, og de får foder efter nøje fastlagte procedurer. Hestene skal strigles og gøres klar til ridning på bestemte måder. I marken skal såmaskinen indstilles efter korntype og kornet sås med en bestemt tæthed. De forskellige opgaver, som eleverne indgår i på HPL er generelt præget af, at de skal udføres på nøje definerede måder. Der er således en væsentlig pædagogisk og læringsteoretisk pointe i, at størstedelen af eleverne fra HPL ser ud til at befinde sig godt i et læringsrum præget af en hård funktionalisme. Omvendt har HPL-elevmålgruppen formentlig langt sværere ved at indgå i læringsrum præget af blød funktionalisme. Eksempelvis beskrives projektpædagogikken, hvor der typisk indgår meget gruppearbejde, og hvor læringsaktiviteterne kun i begrænset omfang er nøje fastlagt på forhånd, som en middelklassepædagogik (Mehan, 1992; Hansen, 2003), som elever med færrest boglige ressourcer har vanskeligst ved. Som eksempel på, at HPL-eleverne har vanskeligt ved at indgå i læringsrum præget af blød funktionalisme, vil jeg referere til et interview med en anden HPL-elev, Ulrik, som tidligere har gået på en almindelig landbrugsskole. Han fortæller om sine oplevelser med undervisningen på den landbrugsskole, som han gik på:

“Jeg fik jo en 5-6 bøger, vi skulle finde noget i. Læse om og så skulle vi skrive det ned, og så skulle vi ud på en ejendom og måle af, og se hvor stor er det der? Ejendommen, bygningen og sådan noget der. Det kunne jeg slet ikke falde med ind i.”

Det kan indvendes, at Ulrik her ikke beskriver ét specifikt rum som eksempelvis malkegraven. Citatet kan imidlertid illustrere, at Ulrik har befundet sig i et læringsmiljø eller et læringsrum med en funktionel svag kodning. Den opgave, som Ulrik skulle løse var for diffus, og der har for Ulrik ikke været tilstrækkeligt med direkte perciperbare affordances, som han har kunnet strukturere sin opgaveløsning i forhold til.

Efter at have præsenteret to forskellige konkrete perspektiver på, hvordan topografiske aspekter kan anvendes i analysen af social praksis, vil jeg i den resterende del af artiklen diskutere styrker og potentielle problemstillinger knyttet til et topografisk perspektiv.

### Et progressivt stedsbegreb

Med et topografisk perspektiv sættes der således fokus på, hvordan de steder, vi færdes og opholder os, har indflydelse på sociale processer. Imidlertid er det vigtigt at pointere, at det topografiske perspektiv *ikke* må resultere i, at social praksis og læring udelukkende forstås i lyset af, hvad der foregår ét specifikt sted. Der er således en spænding imellem på den ene side at forstå læring som en flytten-ind og beboelse af ét læringslandskab, og på den anden side at have blik for, at læring også foregår som bevægelser på tværs af læringslandskaber.

I Ingolds Heidegger-inspirerede beboerperspektiv, ligger en latent risiko for en for statisk forståelse af forholdet mellem praksis og landskab. Læring drejer sig eksempelvis ikke bare om beboelse af ét landskab. En udfordring ved et topografisk perspektiv på læring knytter sig således til at beskrive de transformative aspekter ved sociale praksisser og til, hvordan mennesker hele tiden bevæger sig på tværs af forskellige steder. Ingold har selv været opmærksom på problemerne i beboerperspektivet, og er i stigende grad begyndt at forstå sociale processer fra et *vejfarende* perspektiv (wayfaring), frem for fra et beboerperspektiv (dwelling) (Ingold, 2008, 2009). Han er således blevet optaget af at fokusere på bevægelserne i mellem forskellige landskaber. Han skriver eksempelvis:

“My contention is that lives are led not inside places but through, around to and from them, from and to places elsewhere. I shall use the term wayfaring to describe the embodied experience of the perambulatory movement. It is as wayfarers, then, that human beings inhabit the earth.” (Ingold, 2009: 33).

Jeg vil dog argumentere for, at beboerperspektivet og det vejfarende perspektiv ikke er hinandens modsætninger. Tværtimod kan det vejfarende perspektiv nuancere beboerperspektivet, således at læring både tematiseres som en tidsligt udstrakt beboelse af et praksislandskab (beboer-perspektivet), men også at læringen strækker sig ud over forskellige landskaber (det vejfarende perspektiv). Derfor behøver der ikke at være en modsætning i analytisk at "dykke ned" i det enkelte læringslandskab, samtidig med at der er fokus på bevægelserne imellem læringslandskaberne. Ud over at analyserne altså ikke må fortabe sig på ét specifikt sted, skal man med et topografisk perspektiv også være opmærksom på, hvordan de steder man bebor samtidig også er forbundet med andre steder fra et mere globalt perspektiv. I tråd med denne forståelse peger Holloway & Valentine (2000) på, at lokale kulturer (praksisfællesskaber) skal analyseres i relation til globale processer, og at globale processer omvendt finder konkret udtryk i lokalt situerede praksisser. Hermed peges på behovet for at udvikle et begreb om sted og lokalitet, som rummer det lokale/globalt samspil. Massey (1994) gør sig til fortæller for det lokales betydning samtidig med at hun distancerer sig fra "provinsielle" implikationer af denne position. Massey udvikler hvad hun selv benævner et progressivt stedsbegreb, der tager udgangspunkt i lokale og globale processer, hvor hun forsøger at udvikle en rumlig diversitet samtidig med, at hun tager afstand fra en essentialisering af det konkrete steds karakter. Ifølge Massey er for mange teorier om sted og rum præget af en for statisk og konservativ steds- og rumkonception. I stedet argumenterer Massey for behovet for, at steder skal forstås som hybride, porøse og åbne. Det progressive i Maseys stedsbegreb består hermed i, at hun pointerer vigtigheden af at beskrive og forstå stedets unikhed og specificitet, samtidig med at det forstås i relation til en overordnet og global kontekst. Steder skal dermed ikke kun

forstås i forhold til de grænser, der udgør stedernes fysiske udstrækning, men i lige så høj grad gennem deres forbindelse med det, der er udenfor Pointen er således, at et topografisk udgangspunkt ikke må resultere i provinsialistiske og essentialistiske analyser af steder, hvor perspektivet så at sige lukker sig sammen om sig selv i forsøget på at analysere og forstå stedernes partikularitet.

### Metodologiske implikationer

Afslutningsvist vil jeg gøre mig nogle overvejelser omkring en række metodologiske implikationer af at anlægge et topografisk perspektiv.

Det topografiske perspektiv er et analytisk perspektiv, som foreskriver, at det kun giver mening at forstå social praksis ud fra dens lokaliserede forankring. Derfor lægger det topografiske perspektiv helt grundlæggende op til, at vores udforskning af social praksis flytter ud i de rum, som mennesker bebor. Hvis vi vil forstå dialektikken imellem de fysiske omgivelser og de mennesker, som bebor dem, er vi med andre ord nødt til at observere og være en del af de rum, hvor sociale processer finder sted. En metodologisk implikation af det topografiske perspektiv er således, at vi skal observere og analysere, hvordan menneskers lokaliserede udgangspunkter har betydning for social praksis.

Som tidligere beskrevet blev jeg undervejs i mit Ph.d.-forløb i stigende grad opmærksom på, at læringsrummenes fysiske konstituering havde betydning for HPL-elevernes læring. Forskningsmetodisk bestod min primære dataindsamlingsmetode af feltobservationer, hvor jeg som deltagende observatør var en del af de forskellige hverdagspraksisser på HPL. Herudover foretog jeg videooptagelser af forskellige undervisnings- og læringssituationer på HPL. Videooptagelser har den særlige kvalitet, at de kan gøres til genstand for meget detaljerede analyser, hvor sekvenser kan ses igen og igen. Herudover er videooptagelser velegnede til at

analysere bevægelser, fysisk fremtræden og kropsliggjorte handlinger, hvor fokus ikke kun er rettet imod hvad folk siger, men også på de materielle omgivelser (Raudaskoski, 2010). Dermed er videooptagelser meget velegnede til at foretage topografiske analyser.

På trods af mine intentioner kan jeg retrospektivt konkludere, at mine analyser i afhandlingen ikke blev helt så topografiske som ønsket. Igennem afhandlingens analyser er jeg meget tilbøjelig til at fokusere på sprogliggjorte aspekter af lokaliserede praksisser – og knap så meget på de kropsliggjorte aspekter. Jeg anvender eksempelvis mange interviewcitatater, ligesom jeg fra mine feltnoter ofte refererer sekvenser fra samtaler mellem folk på HPL. Dette kan synes paradoksalt, når jeg præsenterer den topografiske vending som et opgør med den overfokusering på sprogliggjorte dimensioner ved sociale praksisser, som har domineret store dele af social- og humanvidenskabernes de sidste årtier.

Der kan være forskellige årsager til min begrænsede inddragelse af det kropsliggjorte aspekt ved de lokaliserede praksisser. En af dem er, at der inden for situeret læring, som udgør et væsentligt læringsteoretisk perspektiv i afhandlingen, i virkeligheden har været en begrænset tradition for at beskrive de kropsliggjorte aspekter ved situerede praksisser. Det situerede læringsperspektiv har i høj grad fokuseret på de ofte konfliktuelle forhandlingsaspekter knyttet til deltagelse i praksisfællesskaber, og knap så meget på de kropsliggjorte dimensioner i deltagelsen.

En anden årsag er, at jeg som psykolog har en faglig bagage, der altid har været rettet imod vigtigheden af det talte sprog. Herudover kan det tilføjes, at der inden for psykologien i særlig grad har været ringe tradition for at tematisere, hvordan psykologiske problemstillinger også er influerede af materielle forhold (Gruenwald, 2003).

Endelig vil jeg dog argumentere for, at der ikke i sig selv behøver at være et modsæt-

ningsforhold imellem at betone vigtigheden af den konkrete lokalitets betydning, og samtidig være optaget af sproglige interaktionsmønstre. Den givne lokalitet skaber nogle bestemte rammer for forskellige typer af sproglig praksis – ja, sproget er i sig selv en del af den materielle praksis.

### Konklusion

I denne artikel har jeg vist, hvordan analyser af læring altid må foregå med udgangspunkt i, at læring er en social praksis, som *finder sted*. Læringens lokaliserede udgangspunkt må altså aktivt gøres til genstand for analysen af læreprocesserne. Igennem artiklen er dette blevet gjort med udgangspunkt i to perspektiver, hvor jeg for det første har argumenteret for, at enhver forståelse af social praksis må tage sit udgangspunkt i, at mennesker altid indgår i et praktisk og lokaliseret engagement med deres omgivelser. For det andet præsenterer jeg en konkret analyse af et rums fysiske rammers betydning for læring. I den sammenhæng har jeg med begreberne henholdsvis blød og hård funktionalisme argumenteret for, at et landskabs/rums arkitektoniske udformning opstiller bestemte handlebetingelser og dermed også særlige betingelser for læring.

Afslutningsvist diskuterer artiklen en række potentielle problemstillinger knyttet til et topografisk perspektiv.

### Litteratur

- Björgen, I. (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim. Tapir Forlag.
- Derrida, J. (2001): *Struktur, tegn og spil i humanvidenskabernes diskurs*. B. Kampmann Walter (red.) *Litteraturteoretisk antologi*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Elmholdt, C. (2001). *What's productive in a situated learning perspective?* Working Paper 01-16, UTS Research Centre for Vocational Education and Training, University of Technology, Sydney, Australia.

- Gibson, J.J. (1979/1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*, Hilladale (NY), Lawrence Erlbaum.
- Gieryn, T.F. (2000) A Space For Place In Sociology. *Annual Review of Sociology*, vol. 26 (1).
- Gruenwald, D.A. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 619-654.
- Gulson, K.N. & Symes, C. (2007). Knowing one's place: space, theory, education. *Critical Studies in Education*, Vol. 48 (1), 97-110.
- Hansen, E.J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Hastrup, K. (2005). Social anthropology. Towards a pragmatic enlightenment? *Social Anthropology*, 13 (2), 133-149.
- Holloway, S. & Valentine, G. 2000: *Children's geographies: playing, living, learning*. New York: Routledge.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill* London: Routledge.
- Ingold, T. (2008). *Lines. A Brief History*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2009). Against Space: Place, Movement, Knowledge. I: P.W. Kirby (red.). *Boundless Worlds: An Anthropological Approach to Movement*. Berghan Books.
- Kayser-Nielsen, N. (2005). *Steder i Europa. Omstridte byer, grænser og regioner*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. Statens Byggeforskningsinstitut. Hørsholm.
- Kirkeby, I.M., Gitz-Johansen & Kampmann (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I: Larsen, K. (red.) (2005). *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2008). Situated Learning and Changing Practice. I: A. Amin & J. Roberts (red.) *Community, economic creativity, and organization*. New York: Oxford University Press. 283-296
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishers.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*. Vol. 65, 1-20.
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rorty, R. (1967). *The Linguistic Turn*. Chicago: Chicago University Press.
- Saugstad, T. (2003). Læring i skole og i praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. Akademisk Forlag. København.
- Singleton, J. (1998). Situated learning in Japan: Our educational analysis. In: Singleton, J. (Ed.) *Learning in Likely Places. Varieties of Apprenticeship in Japan*. Cambridge University Press.
- Szulevicz, T. (2010). Læringslandskaber for elever med indlæringsvanskeligheder. En analyse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole. PhD-afhandling indleveret ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.